



# MARIAS (E) HOMENS NAS QUADRAS: sobre a ocupação do espaço físico escolar

Helena Altmann

**RESUMO** – *Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar.* Meninas e meninos ocupavam de maneira diferenciada o espaço físico escolar em uma escola municipal de Belo Horizonte. Meninos ocupavam espaços mais amplos que meninas por meio do esporte, o qual estava vinculado a imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa. Outra estratégia utilizada pelos meninos para uma ocupação mais ampla do espaço era a transgressão de normas escolares. Diferentemente, várias meninas valiam-se de uma certa cumplicidade com a professora para conquistar alguns de seus objetivos. Entretanto, as divisões genereficadas do espaço não eram rígidas e suas fronteiras eram cruzadas, como mostra a presença de meninas – as Marias – nas quadras de futebol durante um recreio.

**Palavras-chave:** *gênero, espaço, esporte.*

**ABSTRACT**– *Marys (and) men at the courts: about the occupation of school space.* Girls and boys occupied differently the school space in a public school from Belo Horizonte. Boys occupied larger spaces than girls through sports, which were related to images of a strong, violent and winning masculinity. Other strategy used by the boys for a larger occupation of space was transgressing school rules. Differently, many girls made use of a certain complicity of the female teacher to reach some of their own objectives. However, gender division of space was not strict and its border was crossed, as was shown by the participation of some girls – the Marys – on the soccer court during breaks.

**Key-words:** *gender, space, sports.*

*Um toque ensurdecedor de sirene anunciava o início do dia letivo. Em breve as portas das salas de aula se abririam aos estudantes e as conversas, as brincadeiras ou os jogos teriam de ser deixados para depois. Àqueles que teriam aula de Educação Física, ainda restava algum tempo livre, durante o qual haviam sido instruídos a aguardarem pela professora sentados nas escadas do pátio; eu me acomodava entre eles aproveitando o tempo para observá-los ou conversar com alguém. Enquanto as meninas, na sua maioria, aguardavam sentadas conversando, vários meninos exercitavam movimentos de capoeira, simulavam brigas, improvisavam algum jogo.*

Este breve relato sobre o início de um dia letivo mostra uma ocupação generificada<sup>1</sup> do espaço físico em uma escola. É este o tema deste artigo, o qual toma como base resultados de uma pesquisa realizada em uma escola municipal de Belo Horizonte. Durante seis meses observei aulas de Educação Física de quatro turmas de 5ª séries – estudantes entre 11 e 15 anos –, os Jogos Olímpicos Escolares, recreios, festas, algumas aulas de outras disciplinas, conselho de classe e reuniões de professores e professoras (Altmann, 1998)<sup>2</sup>.

## **Ocupação generificada dos espaços**

*Com a abertura da porta do ginásio, uma cena semelhante à já descrita se repetia: meninas sentadas aguardando o início da aula, meninos correndo, chutando um ao outro, jogando futebol... O início das atividades era precedido de uma conversa entre a professora e os estudantes, a qual, por sua vez, era precedida de nova espera. No transcorrer das aulas, outras esperas se repetiam sempre que houvesse necessidade de reunir a turma para alguma instrução, discussão ou repreensão. Ficar parado parecia algo extremamente difícil para os meninos, que nem mesmo sentados deixavam de se movimentar, arrastando-se pelo chão para trocar chutinhos e tapas.*

*Na escola, os locais de difícil acesso eram mais freqüentados por meninos do que por meninas. Certa vez, a turma jogava vôlei no ginásio quando a bola ficou presa no alto de uma tela sendo possível pegá-la só com a ajuda de uma escada. Ninguém parecia muito preocupado em reiniciar o jogo, pois o resgate da bola estava sendo deveras animado: meninos e meninas ajudaram a professora a carregar a escada, fizeram torcida para quem a subiu e vibraram quando a bola foi recuperada. O herói da história foi um menino.*

*Durante os recreios, a ocupação do espaço físico nas quadras esportivas era diferenciada por gênero: nas de queimada, meninos e meninas jogavam juntos e, nas duas quadras poliesportivas, meninos jogavam futebol.*

Outras pesquisas sobre gênero corroboram essas observações de que meninos ocupavam espaços mais amplos do que meninas na escola. Barrie Thorne (1993) pesquisou o pátio de escolas fundamentais norte-americanas – as quais

incluem a idade contemplada em minha pesquisa – e constatou que meninos ocupavam dez vezes mais espaço do que meninas nos recreios da escola e, enquanto eles controlavam espaços maiores e principalmente destinados a esportes coletivos, elas permaneciam em espaços menores e mais próximos ao prédio, obtendo assim a proteção dos adultos. Além de ocuparem mais espaço, meninos invadiam e interrompiam os jogos femininos mais freqüentemente do que elas.

Numa pesquisa em escolas elementares inglesas, Elisabeth Grugeon (1995) registrou o domínio masculino do espaço físico durante os recreios, o qual ocorria principalmente através do futebol. A autora estudou a cultura do pátio escolar a partir de canções infantis, buscando entender em que medida os jogos musicados das meninas capacitavam-nas a enfrentar ou reforçar os estereótipos de gênero. A autora afirma que as letras das canções eram um meio pacífico de revanche à dominação masculina do espaço físico.

Por intermédio de estudo em uma escola primária de Belo Horizonte, Tarcísio Vago (1993) também observou que as meninas restringiam suas ações ao pátio central, enquanto os meninos usufruíam de outros espaços, dentre eles uma área cimentada onde jogavam futebol todos os dias, improvisando as goleiras e a bola com pedras e, até mesmo, garrafas vazias de álcool. Ele afirma que a intensidade de movimentos dos meninos na escola era consideravelmente maior do que a das meninas.

Nádia, aluna da escola que pesquisei, contou sobre a divisão da quadra nas aulas de Educação Física em sua escola anterior:

*Na segunda, eram os homens que jogavam a aula inteira futebol e, na quarta, era a gente que jogava a aula inteira (...). Quando a minha professora de Educação Física faltava, os meninos faziam sacanagem com a gente. Às segundas e quartas, eles jogavam futebol. Ai, para nós não deixarmos batido, nós pegávamos corda e pulávamos lá no meio, começávamos a avacalhar.<sup>3</sup>*

Há algo em comum nesses relatos: o esporte é um meio de os meninos exercerem domínio de espaço na escola. Percebe-se ainda que as meninas resistiam à dominação masculina por meio de outras atividades que não as esportivas, como jogos musicados, pular corda. Assim, elas conquistavam espaço na quadra ou no pátio recorrendo a outras atividade e não jogando futebol, o que se explica pelo fato de o esporte – e mais especificamente o futebol – ser um espaço masculino na escola.

## **Esporte: um espaço masculino**

*Nos Jogos Olímpicos Escolares as turmas de 5ª série participaram de futebol, voleibol, queimada, cabo-de-guerra, xadrez e jogo de prego. Todas as equipes*

*eram mistas, com exceção das de futebol, jogado separadamente por meninos e meninas. Cada uma das equipes tinha seu capitão; capitãs, só no futebol feminino. A atuação destas, porém, era restrita, pois um menino da turma, a quem era atribuída a função de técnico, organizava a equipe. Os árbitros dos jogos também eram homens: estudantes mais velhos, do turno da tarde – 7ª e 8ª séries – ou ex-alunos da escola. Apenas uma menina participou das arbitragens, como mesária nos jogos de vôlei.*

Todos os cargos de comando eram ocupados por meninos, e a única menina que participou das arbitragens foi mesária, cargo hierarquicamente inferior ao do árbitro de campo. Meninas somente eram capitãs nas equipes femininas e, ainda assim, esta função era subalterna à do técnico, que era um menino.

*Cada turma era representada por uma cor e, meninas e meninos, fossem integrantes dos times ou das torcidas, andavam uniformizados com camisetas coloridas; algumas tinham desenhos e o nome da equipe inscritos:*

*Mancha Verde;*

*Equiperigo (desenho de uma bomba e nela escrito TNT);*

*Furacão Vermelho (desenho de um cachorro bravo);*

*The Black Angel (desenho de um homem grande e forte);*

*(desenho de um monstinho);*

*Furacão Devastador (desenho de um monstro com uma cesta de basquete em uma mão e uma latinha JET na outra);*

*Camisa branca com um boneco pulando com um megafone em uma mão e uma bandeirinha na outra.*

Esses uniformes transmitiam a idéia de que o homem esportista devia ser forte e violento como um cachorro ou um monstro e buscar a vitória acima de tudo, nem que isso implicasse o uso de meios ilícitos, como uma bomba. Somente uma das camisetas não fazia alusão a imagens violentas, mas trazia a imagem de um torcedor masculino. A violência era igualmente valorizada nos nomes das equipes: Equiperigo, Furacão Devastador, Furacão Vermelho e Mancha Verde. Esta última é o nome da torcida organizada do time de futebol, a Sociedade Esportiva Palmeiras, conhecida por ser violenta e que, em 1995, envolveu-se em uma briga com torcedores do São Paulo Futebol Clube, resultando na morte de um torcedor são-paulino (Toledo, 1997).

Assim, as figuras e os nomes das equipes se remetem a imagens masculinas e violentas. Não há nenhuma imagem feminina, o que sugere que o esporte é uma atividade para ser praticada por homens e que mulheres precisam adaptar-se ao “mundo masculino do esporte” para nele ingressarem.

As mulheres, segundo Rosiska Oliveira (1983, p. 36), estão sujeitas ao paradoxo do universal e do particular colocado por uma sociedade que as universaliza enquanto produtoras e as particulariza enquanto mulheres:

*A mensagem é dupla e contraditória: para ser respeitada, seja universal (pense, aja e trabalhe como um homem); mas, para ser amada, continue sendo mulher. Seja homem e seja mulher.*

Há de se destacar que o universal é não apenas uma pessoa do sexo masculino, mas também de cor branca e heterossexual.

Os “gritos de guerra” – refrões que animavam a torcida – também se remetiam à violência. Aliás, a própria expressão “grito de guerra” já faz alusão ao jogo como sendo uma guerra.

*Aaah, eu tô maluco!  
É (5ª A), oba! É (5ª A), oba!  
Eu já falei, vou repetir, é (5ª A) que manda aqui.  
Acabou a paz, mexer com (5ª A) é mexer com Satanás.  
Au, au, au. A (5ª A) é animal!  
Ih, fudeu, a (5ª A) apareceu!  
Não é mole não, pra ganhar da (5ª A) tem que ter disposição.  
Um, eu detonei, cadê a (5ª A)?  
Ih, vacilão, burro, burro, burro!  
Ada, ada, ada, cala boca cachorrada.  
Ida, ida, ida, cadê sua torcida?*

Com estes refrões, as torcidas proclamavam a superioridade de suas equipes, associavam suas imagens à de Satanás e consideravam-se “animais”. Este termo foi atribuído pela torcida ao jogador de futebol Edmundo – e por ele incorporado – fazendo referência a suas atitudes violentas e valorizando-as positivamente.

Após uma derrota e como resposta a tantos insultos, as torcidas cantavam: “Não é perder. Não é ganhar. O importante é participar!” Essa frase era apenas uma tentativa de responder aos insultos e consolar-se com a derrota, pois não há nenhum indício de que quem a cantava acreditasse de fato no que estava dizendo. Ao contrário do que tenta afirmar esse grito, as vitórias eram, sim, valorizadas e as equipes vitoriosas eram condecoradas com medalhas. Várias meninas e meninos, após terem perdido um jogo, corriam para o banheiro para esconder seu choro. Os árbitros eram culpados e xingados pelas derrotas, entre outras formas, cantando: “Juiz, ladrão!” ou “Ah, ah, ah, se roubar vai apanhar!”

A linguagem é um dos, se não o principal, campos de construção de identidades; ela “não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças” (Louro, 1997, p. 65).

Também, segundo Richard Parker (1991, p. 63):

*(...) é na linguagem do cotidiano que [...] [os] entendimentos mais proeminentes de masculinidade e feminilidade são primeiramente construídos. É nas expressões, termos e metáforas utilizados para falar do corpo e suas práticas*

*que as relações da criança com a realidade começam a tomar forma e que os sentidos associados ao gênero na vida brasileira são mais poderosamente expressos.*

Assim, a linguagem dos uniformes e dos refrões não apenas reproduzia uma determinada imagem masculina do esporte, como a constituía. Não era, porém, a qualquer masculinidade que o esporte se associava, mas à imagem de um homem forte, violento e vitorioso. Essas imagens reproduziam e produziam simultaneamente identidades esportivas e de gênero, determinando, em grande parte, as relações estabelecidas entre os jogadores.

## **Estratégias distintas: transgressão e cumplicidade**

Havia na escola normas, explícitas ou não, que determinavam o que podia ser dito e feito pelos estudantes; estas regiam também a ocupação dos espaços físicos escolares, indicando os locais e quando eles podiam ser freqüentados. Desobedecer a algumas dessas normas era condição para ocupar espaços que iam além dos determinados, e os meninos, de modo geral, faziam isso mais freqüentemente que as meninas. Como relatei, a professora solicitava que a esperassem sentados na escada do pátio, mas os meninos desobedeciam-lhe e faziam outras coisas pelos arredores. Eles sabiam que, ao entrar no ginásio, deveriam largar suas mochilas e aguardar, sentados, a chamada e as instruções, mas, ao invés disso, vários deles corriam e brincavam pelo ginásio, atrasando o início da aula.

Dados coletados nas fichas de acompanhamento<sup>4</sup> das turmas também demonstram que meninos transgrediam mais as normas do que as meninas. Um simples passar de olhos já seria suficiente para perceber que havia muito mais observações escritas nas fichas dos meninos do que nas das meninas, entretanto, uma análise quantitativa mais detalhada permite apresentar o seguinte quadro:

<b>Ocorrências disciplinares</b>	<b>Nº de registros de meninos</b>	<b>Nº de registros de meninas</b>
Sem caderneta	70	12
Atraso	59	27
Prob. c/ uniforme	6	10
Expulsão de aula	16	0
“Matou” aula	14	7
Brigas	20	1
Outros	40	7
Total	225	64

Quadro 1 – Distribuição de ocorrências disciplinares das turmas observadas.

O não uso do uniforme aparece nos dados como o principal meio de as meninas oporem-se à escola. A diferença, porém, é grande: 16 meninos expulsos de aula e nenhuma menina; 20 registros de brigas de meninos e 1 de meninas, enfim, 225 registros de problemas com meninos e 64 com meninas. As expulsões dos meninos eram motivadas principalmente por “gritaria”, não-realização de tarefas, desrespeito ao professor ou professora e brigas.

Enquanto a estratégia predominantemente utilizada pelos meninos para conquista do espaço era a transgressão, a das meninas era a não-transgressão. Ao obedecer às normas, elas conquistavam a cumplicidade da professora, alcançando, assim, alguns de seus objetivos, como mostram os relatos a seguir:

*Devido à chuva daquele dia, a professora levou a turma para a sala de vídeo e explicou que poderiam escolher entre dançar, jogar dama, jogo de prego ou tazo<sup>5</sup>. Enquanto ela tentava organizar a aula, os meninos corriam dispersos, faziam estrelinha, brigavam um com o outro enquanto todas as meninas aguardavam sentadas pelo início das atividades programadas. Quando dois deles transformaram um carrinho de compras em um carro de corridas, a professora, que tentava em vão acalmá-los, perdeu a paciência e saiu com todos da sala para conversar em outro lugar. Algumas meninas foram verificar o que estava ocorrendo, mas, percebendo que a conversa não lhes dizia respeito, voltaram e avisaram aos poucos meninos que ainda permaneciam na sala que a professora os aguardava.*

*Ficamos a sós na sala, as meninas e eu, e a porta fechada. Elas foram se levantando e uma delas pediu-me para colocar música. Tão logo liguei o som, algumas começaram a correr de um lado ao outro da sala pulando e batendo com os dois pés contra as paredes. Quando as outras se levantaram, o grupo de meninas rapidamente se organizou para jogar pegador, divertindo-se muito enquanto cantarolavam alguns trechos da música e arriscavam alguns passos, parecendo faltar-lhes coragem para dançar.*

*Aos poucos, os meninos foram voltando; os dois primeiros a chegar, desconsiderando a presença das meninas, sentaram-se no meio da sala para jogar tazo. Elas nem reagiram, continuaram brincando no espaço que lhes restara, mas quem não conseguiu ficar inerte ao fato fui eu, que levantei para pedir aos meninos que sentassem mais no canto. A mesma cena se repetiu com a chegada de outros três meninos. Não demorou muito para que todos eles e a professora retornassem, acabando de vez com a brincadeira das meninas.*

Numa lista imaginária de comportamentos aceitáveis em uma aula, não constaria a atitude de “correr pela sala pulando e batendo com os pés contra a parede”. Essa atitude não teria sido autorizada pela professora, que, ao retornar, suspendeu o jogo de pegador das meninas e organizou a aula como inicialmente planejara. Possivelmente por já saberem disso, as meninas só tomaram a atitude proibida na ausência da professora. Nas inúmeras vezes em que os meninos

subverteram as normas estabelecidas, foram repreendidos pela professora, todavia isso não os impedia de ocupar espaços proibidos ou em momentos desautorizados. Percebe-se aí novamente meninos e meninas reagindo diferentemente à intervenção docente e meninos transgredindo mais as normas do que elas, ocupando, assim, espaços mais amplos.

Ao voltar para a classe, os meninos sentaram-se no meio da sala e impediram a continuidade da brincadeira das meninas, o que me levou a abandonar meu lugar de observadora e solicitar-lhes que se sentassem no canto da sala<sup>6</sup>. Com o retorno dos meninos, a continuidade da brincadeira das meninas ficaria condicionada a uma negociação do espaço físico entre ambos; todavia, com a minha interferência, isso não ocorreu. Fica a dúvida sobre como formular essa afirmação: “As meninas não negociaram o espaço da sala com os meninos *e* eu o fiz” ou “As meninas não negociaram o espaço da sala *porque* eu o fiz?”

É impossível optar por uma dessas afirmações, pois a incompatibilidade entre elas é apenas aparente. Minha atitude em pedir que os meninos saíssem do meio da sala parece ter contribuído simultaneamente para a solução do problema de divisão espacial vivido naquele momento, bem como para uma certa acomodação das meninas, que, assim, deixaram de negociar por si mesmas o espaço com eles. A confiança na intervenção e a reincidente solicitação da docente para a solução de problemas poderia caracterizar, de certa forma, uma dependência das meninas. Uma vez que uma menina quieta, passiva e dócil não perturba, comportamentos dependentes, como alerta Lisa Serbin (1984), não são considerados problemáticos na escola, entretanto, possivelmente o serão quando essas meninas se tornarem adultas.

No entanto, a confiança das meninas na intervenção docente pode, só até certo ponto, ser interpretada como “dependência feminina”, pois elas sabiam fazer de uma dependência aparente uma estratégia de conquista:

*A divisão dos times durante as aulas era normalmente intermediada pela professora. A fim de garantir que meninos e meninas jogassem juntos, após apontar os alunos e/ou alunas que escolheriam os times, ela estabelecia que, quando alguém escolhesse uma menina, os outros também deveriam escolher outras meninas – da mesma forma, quando um menino fosse primeiramente escolhido. Outro modo de encaminhar o processo era solicitando grupos de quatro pessoas compostos por dois meninos e duas meninas. Nesse caso, primeiro a turma se agrupava em duplas, para então uma dupla unir-se com a outra de outro sexo.*

*Certo dia, porém, tendo ela deixado a turma absolutamente livre para formar as equipes como bem quisessem, o resultado foi times mistos e outros só de meninas ou só de meninos. Enquanto uma equipe só de meninas jogava contra uma equipe de meninos e meninas, a professora comentou comigo que aquelas haviam combinado de não zombar de quem errasse. Mesmo assim, seus erros não passavam despercebidos pelos meninos do outro lado da quadra, que faziam comentários depreciativos sobre elas. As meninas não deixa-*



*vam por menos e faziam as falas dos meninos chegarem aos ouvidos da professora, o que intensificava as zombarias anteriores e agora elas eram também chamadas de 'Frescas, fresquinhas!', pois, segundo os meninos, meninas reclamam com a professora 'por qualquer coisinha'.*

A professora incentivava seus alunos e alunas a deixarem-na a par do que ocorria nas aulas e a solicitarem sua ajuda para resolver problemas. Cientes disso, as meninas confiavam na intervenção da professora e sabiam o quanto os meninos ficariam descontentes com elas, com a professora e com a atitude que ela tomasse. Assim, elas “usavam” a professora para agir contra os meninos e conquistar o que desejavam. Ao vê-la repreendendo ou punindo os meninos, parece que quem agiu foi a professora, e que as meninas, além de incapazes de enfrentar o problema, foram passivas na sua resolução. Entretanto, quem a levou a agir, foram elas, ou seja, através da intervenção da professora. Escondendo-se atrás dela, as meninas “vingavam-se” dos meninos.

Essa estratégia adotada pelas meninas é discutida por Julia Stanley (1995) em artigo intitulado *El sexo y la alumna tranquila*. Ao referir-se à adaptação das meninas à escola, a autora afirma que a tranquilidade das meninas não é um traço natural de sua personalidade, mas uma resposta à própria escola. Obedecer às normas pode ser uma estratégia consciente para ir bem na escola, pois essa tranquilidade é julgada tanto por elas quanto pelas professoras como positiva para o bom desempenho acadêmico, havendo, portanto, algo na socialização escolar das meninas que as tornam tranquilas.

Serbin (1984), pesquisando escolas elementares norte-americanas, mostrou que a presença do professor ou da professora em algum local já é por si mesma um fator de extrema importância na determinação das atividades da criança. As professoras, por terem sido socializadas como mulheres, têm interesses específicos na sala de aula e, conseqüentemente, acabam interagindo com as crianças, principalmente através de atividades de preferência feminina. Isso facilitaria um envolvimento dos meninos com essas atividades, mas não o envolvimento de meninas em atividades predominantemente masculinas. Um experimento foi feito, e, quando a professora ocupou áreas na sala de aula onde ficavam brinquedos como blocos e caminhões, meninas tímidas, que antes nunca tinham ido àqueles locais, aproximaram-se. A pesquisadora concluiu que as meninas não chegavam àqueles locais porque a professora não ia até lá. Obteve-se os mesmos resultados com os meninos, quando ela foi brincar com bonecas e quando a experiência foi repetida com professores homens.

Algo semelhante ocorreu durante minha pesquisa, quando algumas meninas apenas subiram numa pedra depois que eu o fiz:

*Numa das quadra de futebol, um dos únicos locais onde se podia assistir sentado ao jogo era em uma pedra plana e larga de aproximadamente um metro e meio de altura. Meninos eram freqüentemente vistos lá em cima durante recreios e aulas, mas meninas, não.*

*Certo dia, apenas esta quadra de cima estava disponível para a aula e, entre ficar de pé encostada no barranco conversando com as meninas ou subir na pedra e fazer companhia a dois meninos, optei pela segunda alternativa. Eles conversavam animadamente sobre o jogo de handebol e olharam-me admirados mostrando-me o melhor jeito de 'escalar'. Ao término daquela partida, os dois desceram para jogar e não demorou muito para aparecer uma menina, a quem mostrei como subir. Ao vê-la lá em cima, Marcelo berrou do meio do jogo: 'Laura, como é que você subiu? Não vi guindaste!' Um pouco depois, outras duas meninas surgiram e perguntaram à primeira como subir. Parecendo não gostar de escaladas, optaram por um caminho mais fácil, por trás, mostrado por Marlon. Um dos assuntos de sua conversa era se teriam coragem de descer.*

Este foi o único dia em que vi meninas no alto daquela pedra, sendo que o desconhecimento delas sobre como chegar lá e a necessidade de lhes mostrar o caminho de subida indicam que aquele realmente não era um local freqüentado por elas. Durante os recreios, as quadras de futebol eram um espaço masculino, e as meninas, quanto muito, circulavam pelas arquibancadas. Ainda quando tinham acesso à pedra, parecia faltar-lhes coragem e confiança para subir. Durante as aulas, outro possível motivo de elas não subirem na pedra é que aquele não era, o que se poderia dizer, um local de acesso permitido, pois nem sempre a professora autorizava que os meninos ficassem lá em cima.

O que, então, as teria levado a subir na pedra naquela dia? Com minha presença lá em cima, o risco de a professora mandá-las descer praticamente se extinguiu e minha presença como mulher naquele local dava legitimidade para que também as meninas fossem lá. Chamo aqui a atenção de que a primeira menina só subiu na pedra quando os meninos desceram. Repetem-se características do episódio do dia chuvoso, pois, ainda que desta vez os meninos e a professora não se tenham ausentado completamente, as meninas ampliaram sua ocupação de espaço na ausência deles e quando se sentiram seguras de não serem repreendidas pela professora por fazer algo proibido.

Enfim, o fato de meninas, de um modo geral, transgredirem menos as normas do que meninos e solicitarem mais a intervenção docente, não demonstra que sejam mais dependentes ou submissas que eles, mas que meninos e meninas lançam mão de estratégias distintas para conquistar o que desejam na escola: meninos usam a *transgressão* de normas, as meninas, a *não-transgressão* ou uma certa *cumplicidade* com a professora.

## ***Marias-homem na quadra***

Ao relatar os acontecimentos daquele dia chuvoso e da subida na pedra, afirmei que as ausências da professora e dos meninos possibilitaram às meninas ocupar espaços mais amplos. Um comportamento “subversivo” das meninas

não teria passado despercebido pela professora, nem pelos meninos, devido à constante situação de vigilância presente nessas aulas. A respeito desta questão, Louro (1997, p. 75) destaca que

*(...) o uso de alinhamentos, a formação de grupos e outras estratégias típicas [das aulas de Educação Física], permitem que o professor ou a professora exercite um olhar escrutinador sobre cada estudante, corrigindo sua conduta, sua postura física, seu corpo, enfim, examinando-o/a constantemente. Alunos e alunas são aqui particularmente observados, avaliados e também comparados, uma vez que a competição é inerente à maioria das práticas esportivas.*

Esses mecanismos de exame aos quais a autora se refere não eram apenas utilizados pela professora, mas também pelos alunos e alunas. Nestas aulas, não há meios de agir sem ser visto ou, no mínimo, sem sentir a possibilidade de estar sendo visto. Como afirma Foucault (1995b, p. 177-178), o que assegura o funcionamento automático do poder é um estado consciente e permanente de visibilidade, fazendo com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo que descontínua em sua ação. O aluno ou a aluna pode não estar sendo vigiado, mas tem a certeza de poder estar, o que assegura a automatização e a desindividualização do poder.

Assim, se as meninas não corriam batendo com os pés na parede ou não subiam com frequência em pedras, era porque, além da professora, os demais colegas poderiam estar observando, o que poderia gerar comentários semelhantes ao de Marcelo, sobre se Laura utilizara um guindaste para subir na pedra.

Para Serbin (1984), a presença de algum par, principalmente do outro sexo, é suficiente para a criança se conformar com seu estereótipo sexual, fazendo atividades adequadas a ele. As evidências de minha pesquisa também mostram meninas agindo de maneira não condizente com um modelo de feminilidade hegemônico na escola com mais frequência quando os meninos estavam ausentes.

Ao discutir as respostas de mulheres e meninas a estereótipos sexuais, Jean Anyon (1990) afirma que a aceitação completa de atitudes e comportamentos apropriados a papéis sexuais – tanto quanto a completa rejeição – é bastante rara, havendo, na verdade, nem *aceitação* nem *rejeição*, mas um processo simultâneo de *acomodação e resistência*. Estes processos individuais seriam atitudes defensivas, que não visam à transformação das estruturas sociais, patriarcais ou não, acabando por prender as mulheres na armadilha das mesmas contradições que teriam de superar coletivamente.

Processos de “acomodação e resistência” eram visíveis no cotidiano da escola que pesquisei. Meninas pulando e batendo com os pés na parede, meninas subindo na pedra e um menino negando-se a jogar futebol são exemplos de momentos em que determinadas expectativas de gênero não foram

correspondidas. Entretanto, diferente do que afirma Anyon, não interpreto que esses processos de resistência prendam meninas ou meninos em alguma armadilha. João, ao enfrentar discriminação dos colegas por se negar a jogar futebol, resistia individualmente a um estereótipo de masculinidade. Com o passar do tempo, porém, os colegas passaram não apenas a aceitar sua opção, mas a admirá-lo por ter assumido uma masculinidade diferente da hegemônica.

Como se pode observar, mesmo que a imagem hegemônica de masculinidade na escola estivesse vinculada ao esporte, não se poderia descartar a existência de outras formas de masculinidade. Robert Connel (1995) chama a atenção para o fato de diferentes masculinidades serem produzidas no mesmo contexto social, sendo que uma forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela. Além disso, qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória.

Mary Poovey (1988) argumenta que a oposição entre os sexos é uma construção social e não reflexo ou articulação de um fato biológico. A revelação de que a oposição binária é artificial desestabiliza a identidade aparentemente fixa e rígida dos dois termos, a qual impede a formulação de outras possibilidades. Em outras palavras, desconstruir esta oposição binária possibilita enxergar o que existe entre os dois pólos – vendo o que ela chama de *in-between* – e capacita as pesquisadoras a multiplicar as categorias do sexo.

A coexistência de diversas feminilidades e masculinidades e diferenças nessas categorias aparecem nas diferentes maneiras de as meninas enfrentarem o resgate de uma bola perdida:

*Durante uma aula, as meninas jogavam futebol em uma quadra e os meninos em outra. Quando Gisele se aproximou da quadra dos meninos e berrou: 'Precisamos de um menino para pegar a bola que foi lá em cima. Ô, Mateus, não tem coragem de ir lá no mato buscar a bola?' e ele respondeu: 'Eu tenho, mas estou jogando!' Como tirá-lo do jogo não seria nada fácil, ela foi saber da coragem de Luciana para buscar a bola. Luciana aceitou o desafio e Gisele disse que a acompanharia, contanto que não precisasse ir na frente.*

Meninas, ao cruzarem as fronteiras das divisões de gênero, resistiam ao domínio masculino do espaço na escola. Um menino urinando na beira da quadra de futebol durante o recreio demonstra o quanto a quadra de futebol era um espaço masculino. Por outro lado, se esta cena for imaginariamente associada a uma busca de demarcação de território, ela ilustra o empenho masculino na manutenção de seu domínio. Por sua vez, a necessidade de investir na manutenção de tal domínio era indício de sua fragilidade e da possibilidade de invasão daquele espaço, o que de fato ocorreu:

*Elas chegaram cedo na quadra, antes mesmo de soar o sinal, e munidas de uma bola. Quando os meninos apareceram, elas já estavam com os times praticamente prontos, prestes a iniciar o jogo e intransigentes a qualquer forma de negociação. Dois meninos atuavam como árbitros, enquanto inúmeros outros, em volta, aguardavam o final da partida ou uma oportunidade qualquer para invadir. Vendo que o jogo não acabaria assim tão rápido, três deles resolveram tomar providências: 'Se nós não podemos fazer de fora, a gente também vai jogar!' Elas pararam o jogo para discutir, argumentando que eles poderiam jogar na quadra de cima com os outros rapazes. Da arquibancada, ouviam-se repetidamente berros: 'Ô, Maria-homem!'.*

Ao chamá-las de *Marias-homem*, o menino estava afirmando que o futebol é um esporte masculino, devendo ser jogado apenas por meninos. Vários autores referem-se ao esporte como meio de expressão da masculinidade (MESSNER, 1992; Badinter, 1993; Connel, B., 1992, Connel, R., 1995; Dunning, 1992; Louro, 1997; Kunz, 1993). A associação do esporte à masculinidade varia de acordo com a modalidade esportiva; na escola, o futebol era um esporte considerado masculino e as imagens dos jogadores, independentemente de serem meninas ou meninos, eram associadas à masculinidade.

No entanto, diferente do caso relatado no início deste capítulo, quando Nádia e suas colegas resistiram, pulando corda, à presença dos meninos na quadra, desta vez, as meninas resistiram ao domínio masculino das quadras por meio do próprio futebol. Esse exemplo ilustra a afirmação de Eric Dunning (1992) de que a inserção feminina no meio esportivo, apesar de não significar o desaparecimento definitivo do domínio masculino, indica o grau em que esse domínio começa a ser combatido.

Para se inserirem naquele universo masculino, elas lançaram mão de estratégias. Primeiro, visando evitar conflitos, chegaram cedo nas quadras com uma bola, organizando-se antes mesmo da chegada dos meninos. Segundo, permitiram que dois meninos fossem os árbitros do jogo. Ao conceder-lhes o papel de autoridade, elas fizeram da aparente aceitação do domínio masculino daquele esporte uma estratégia para jogar, pois, ainda que o *papel* de árbitros lhes tenha sido concedido, o *exercício* pleno desta função não o foi, pois eram as meninas que mandavam em quadra. Apesar de todos os xingões que ouviram, os árbitros, e não as jogadoras, estiveram prestes a levar um cartão vermelho e serem expulsos de campo.

Segundo Foucault (1995a, p. 183):

*O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede, [...] não se aplica aos indivíduos, passa por eles.*

O autor afirma ainda que os sujeitos não são aprisionados pelo poder, havendo, na medida de seu exercício, a possibilidade de resistência (idem). Dessa forma, a dominação pode sempre ser modificada em condições determinadas e segundo alguma estratégia precisa.

Enfim, apesar de os meninos ocuparem espaços mais amplos do que as meninas na escola, não se pode afirmar que elas sejam dominadas por eles ou que a divisão do espaço não se estabelece a partir de relações entre dominadores e dominadas, pois as meninas não são vítimas de imposições masculinas. Vitimá-las significaria coisificá-las, “aprisioná-las pelo poder”, desconsiderando suas possibilidades de resistência e também de exercício de dominação.

No caso relatado, a resistência das meninas ao domínio masculino das quadras foi tão eficiente que a situação se inverteu: elas passaram a dominar e eles, a resistir. Houve, então, um efeito de contra-resistência: ao perceberem que elas dominavam as quadras, os meninos tentaram restabelecer seu domínio, planejando uma invasão e chamando as meninas que jogavam de *Marias-homem*. Ainda assim, as *Marias* jogaram o recreio inteiro.

O que representa a presença dessas *Marias* nas quadras? Robert Connel (1995, p. 204), em um artigo sobre políticas da masculinidade, utiliza o termo “práticas prefigurativas” para se referir a “amostras do paraíso”, a “fragmentos de justiça, aqui e agora”, o que exemplifica com a figura de um homem empurrando um carrinho de bebê. Essas práticas, vinculadas a estratégias educacionais, gerariam pressões que, a longo prazo, culminariam numa transformação da estrutura patriarcal.

Dialogando com o autor e à luz das evidências deste estudo, em vez de falar em “práticas prefigurativas”, eu falaria em práticas que perpassam as relações sociais – talvez um termo possa ser modificado para “práticas perfigurativas”. As *Marias* nas quadras devem ser valorizadas não pelo que representam para uma transformação futura, mas pelo que mostram sobre as relações no presente. Esse episódio não é uma “amostra do paraíso”, mas uma amostra do presente e da diversidade de relações entre homens e mulheres nele existente.

#### Notas

1. A categoria gênero, que “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (Scott, 1995, p. 89), foi adotada como principal categoria de análise neste trabalho. Segundo esta autora, “o núcleo da definição [de gênero] repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.” (1995, p. 86)
2. Os resultados desta pesquisa que teve como objetivo compreender como meninas e meninos constroem as relações de gênero na Educação Física estão na dissertação de mestrado escrita sob orientação das Prof.<sup>as</sup> Dr.<sup>as</sup> Eustáquia Salvadora de Sousa e Prof.<sup>a</sup>

Dr<sup>a</sup> Anna Maria Salgueiro Caldeira defendida em outubro de 1998 junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

3. Com a preocupação de clarear a leitura das transcrições de entrevistas e com o cuidado de não mudar seu conteúdo, foram corrigidos erros de português e de concordância verbal corriqueiros na linguagem oral; trechos omitidos foram substituídos por parênteses (...); palavras inseridas aparecem entre colchetes [ ] e comentários que não fazem parte da fala da pessoa estão entre chaves { }.
4. Nas fichas de acompanhamento, constavam registros sobre comportamentos, atrasos, esquecimentos de caderneta – documento que permitia o ingresso dos estudantes na escola e no qual eram registradas as presenças e ausências dos estudantes –, expulsões de sala de aula, brigas e outros problemas disciplinares.
5. Tazos eram pastilhas recebidas de brinde na compra de salgadinhos da Elma Chips. Jogavam em duplas, cada um dos jogadores apostando no mínimo um tazo, que eram então empilhados no chão ou sobre uma mesa. Neles, os participantes jogavam com força outro tazo ou um tazo master, com o objetivo de virá-los e adquiri-los para si. Havia quem jogasse tazo e quem apenas os colecionasse, sem se dispor a jogar ou, dispondo-se, no máximo, a jogar ‘sem valer’, para, no caso de derrota, não ter o adicional desgosto de ficar sem seu brinquedo. Várias meninas faziam parte desse último grupo e algumas poucas jogavam ‘pra valer’.
6. Esta minha intervenção na aula ilustra um pouco dos conflitos vividos como pesquisadora em uma escola. Ao considerarem-me uma professora, os estudantes, que frequentemente perguntavam quando eu assumiria as aulas, esperavam que eu agisse enquanto tal e eu precisava “fugir” de situações em que minha intervenção era solicitada para resolver conflitos, conceder autorizações, ser árbitra de jogos ou dar aulas. Em meio a diferentes expectativas, nem sempre era fácil “não ser ninguém” na escola, pois, ainda que eu frequentasse aulas, não era nem aluna e nem professora num espaço onde parecia só haver lugar para um docente, seus alunos e alunas. Esta sensação de ausência de espaço para uma pesquisadora na escola era ainda mais evidente durante os recreios, pois eu não era nem professora, para ficar na sala, nem estudante, para andar pelo pátio. Este era um espaço tão deles que eu era percebida tanto pelos estudantes quanto por mim mesma como uma intrusa espiando suas vidas. Seus eternos olhos intrigados a me vigiar faziam-me questionar o que e até onde meus olhos podiam ver.

### Referências Bibliográficas

- ALTMANN, Helena. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998. 111 p. (Dissertação, Mestrado em Educação)
- ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodações e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 13-25, maio, 1990.
- BADINTER, Elisabeth. *XY – sobre a identidade masculina*. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 266 p. (Título original: XY - De l'identité masculine)

- CONNEL, Bob. Masculinity, violence, and war. In: KIMMEL, M. e MESSNER, M. *Men's lives*. N. York e Toronto: MacMillan Publishing Co e Maxwell MacMillan Canada, 1992. p. 176-183.
- CONNEL, Robert. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206. jul./dez., 1995.
- DUNNING, Eric. O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais na identidade masculina e suas transformações. In: ELIAS, Norbert. *A busca da excitação*. Trad. Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa, Portugal: Difel, 1992, p. 389-412.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1995a. 295 p.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir – nascimento da prisão*. 12 ed. Trad. De Raquel Ramalhte. Petrópolis: Vozes, 1995b. 280 p.
- GRUGEON, Elisabeth. Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. In: WOODS, Peter e HAMMERLEY, Martyn. (Ed.) *Gênero, cultura y etnia en la escuela*. Informes etnográficos. Barcelona, Espanha: Mininstério de Educación y Ciencia, 1995, p. 23-47.
- KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. *Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física*. Florianópolis: UFSC, 1993. 167 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MESSNER, Michael. Boyhood, organized sports, and the construction of masculinities. In: KIMEL, Michael e MESSNER, Michael. *Men's lives*, New York e Toronto: MacMillan PublishingCo. e Maxwell MacMillan Canada, 1992. p. 161-131.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy. As pedras no bolso do feminismo. *Novos Estudos*. n. 3., p. 35-38, nov., 1983.
- PARKER, Richard. *Corpos, prazeres e paixões*. A cultura sexual no Brasil contemporâneo. 2. ed. São Paulo: Best Seller, 1991. 295 p.
- POOVEY, Mary, Feminism and deconstruction. *Feminist studies*. v. 14, n. 1, p. 51-65, spring/1988.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. Jul./dez., 1995.
- SERBIN, Lisa. Teachers, peers and play preferences: an environmental approach to sex typing in the preschool. In: DELAMONT, Sara (Ed.) *Reading on interaction in classroom*. Grã-Bretanha: Richard Clay LTD, 1984. p. 273-289.
- STANLEY, Julia. El sexo y la alumna tranquila. In: WOODS, Peter e HAMMERSLEY, Martyn. *Gênero, cultura y etnia en la escuela*. Informes etnográficos. Espanha: Ministério de educación y ciencia, 1995. p. 49-63. (Título original: Gender and Ethnicity in schools)
- THORNE, Barrie. *Gender play: girls and boys in school*. New Jersey, USA: Rutgers University Press, 1993. 237 p.
- TOLEDO, Luiz Henrique. Short cuts – histórias de jovens, futebol e condutas de risco.



*Revista Brasileira de Educação*. n. 5 e n. 6., p. 209-221, maio-dez., 1997.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do 1º grau*. Belo Horizonte: UFMG, 1993. 252 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Helena Altmann é professora do Curso de Educação Física da Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista.

Endereço para correspondência:

Helena Altmann  
Rua Meteoro, 96  
Jardim do Sol – Barão Geraldo  
13085-835 Campinas - SP  
E-mail: [helenaalt@hotmail.com](mailto:helenaalt@hotmail.com)